

# はじめての表現運動の授業づくり ：学習指導に対する苦手意識と授業実践状況をふまえて

木 山 慶 子<sup>1)</sup>・石 井 里 佳<sup>2)</sup>

1) 群馬大学教育学部保健体育講座

2) 群馬大学大学院

## Planning of expressive movement classes for students without the experience ：Focusing on the weak awareness and practical situation

Keiko KIYAMA<sup>1)</sup>, Rika ISHII<sup>2)</sup>

1) Department of Health and Physical Education, Faculty of Education, Gunma University

2) Graduate School of Education Gunma University

キーワード：表現運動、表現、創作ダンス、苦手意識

Keywords : expressive movement, expressive activity, creative dance, weak awareness

(2017年8月31日受理)

### I はじめに

#### 1 問題の所在

小学校においては、領域の一つとして表現運動が学ばれ、平成20年改訂の学習指導要領からは、中学校2年生までにおいて、ダンスは必修となった。しかしながら、表現運動及びダンスの学習指導に苦手意識を持つ教員は依然として少なくない。高橋（2016）は、特に男性教員は「踊った、指導した」経験に乏しくダンス指導が難しいと感じていると述べ、さらに、この背景として、「小中高でダンスの授業を受けていない、教員養成大学でダンスが必修化されていない、教員採用試験でのダンス実技がない、ダンスの指導内容がわからない」などがあるとしている。中村（2009）は、ダンスを指導できる教員が少ない、男子の指導は難しい、自信がない、などの指導力不足を訴える教員が多い、とする。松田（2011）の調査によっても男性教員の体育科の学習指導における苦手な領域は、6割を超えて表現運動を挙げ、女性教員においても器械運動に

続き表現運動が2番目となっている。茅野（2013）の調査によっても、中学校保健体育教員のダンス指導に対する意識は、「嫌い」「どちらかという嫌い」を合わせて半数を超えている。鈴木（2009）は、自らの表現運動の授業実践を通して「恥ずかしがって苦手意識がある」という課題について論じている。また、寺山（2007）は、「表現運動」を指導する際の困難さとして①学習内容の不明瞭さ②児童の反応と指導者の対応③指導言語④教材の準備⑤授業時間の確保などについて考察している。大西ら（2013）は、ダンスの指導内容はわかりにくく、そのため、学校ではダンスの授業が敬遠されるという状況が繰り返されてきた、とする。

一方、学習者の立場においては、表現運動及びダンスの学習について、「好きだった。どちらかといえば好きだった」の割合が、他の領域の授業に比べ最も低く、「考えたり工夫できた」や「身についたり向上したりした」と感じている割合も最も低い（国立教育政策研究所、2007）という結果もある。古川（2011）は、児童は運動会ダンスについては好意的にとらえるが、

体育学習に取り入れることに拒否感を示す人数が多かったと述べている。

表現運動及びダンスの魅力や必要性は、理解しているけれども、それを授業で実践することへの苦手意識は、なかなか払拭できていない現状にある。これらの状況は、長く指摘されているが、いまだに解決されていない。

## 2 群馬県における表現運動授業の実践状況

2015年、群馬県小学校体育研究会は、県内325校に対し、表現運動の授業実践状況について調査<sup>注)</sup>を実施した。323校(99.4%)から回答を得た。

調査内容は、①運動会での表現の実践状況、②体育授業における表現運動授業の実施状況、③表現運動の授業への困難点及び要望、である。その結果について概要を示す。

### 1) 運動会での表現運動について

運動会で、表現(リズムダンス、民舞、組み立て表現等もふくむ)を実施している小学校の割合は、学年別に1年96.6%、2年96.6%、3年96.6%、4年96.0%、5年93.2%、6年91.0%となり、すべての学年で9割を超えた。さらに実施している小学校において、運動会での表現を評価しているかの問いに対し、学年別の割合で1年91.7%、2年96.5%、3年95.8%、4年95.5%、5年94.4%、6年94.4%が評価しているとの結果が得られ、すべての学年において9割を超えた。

### 2) 体育授業における「表現運動」の授業について

体育の授業において「表現運動」の授業を実践している小学校の割合は、学年別に1年92.1%、2年88.9%、3年47.9%、4年49.6%、5年77.8%、6年48.4%となり、3、4、6年において5割以下となった。

### 3) 「表現運動」授業で困っている点及び要望

最も多くの回答数が寄せられたのは、「CD、DVD、指導資料がほしい」、次いで「運動会以外での授業時間の確保が困難である」「指導方法がわからない」「研修、講習会を開催してほしい」と続いた。

これらの結果から、

- ・多くの小学校では、運動会における「表現」を評価し、表現運動授業としていると推察できる。
- ・表現運動授業を実施している学校の割合は、3、4、6年生で、5割を下回り、小学校体育の領域とし

て授業実践がなされていない現状がある。

- ・表現運動授業において、「CD、DVD、指導資料」「講習会。研修会」が求められており、年間の単元計画における時間数の確保が難しいという課題がある。

以上のことが明らかとなった。

## 3 本研究での試み

このような表現運動の授業実践に対する難しさの要因を踏まえ、本研究においては、小学校を対象にし、二つについて改善のための提案を行った。

まず一つは、授業時間確保の難しさである。先述のように、運動会のためのダンス(表現)が授業時間を必要としているため、年間計画における本来の「表現運動の授業」時間の創出が難しい。学校体育実技指導資料(文部科学省、2013)では、小学校の年間指導計画例として、7～13時間の単元計画が提案されているが、現実にはそれだけの時間を確保することは困難であると思われ、本研究では、3時間の単元計画を立案した。

二つ目が、何を教えたらいいかかわからない、である。ここでは、教材(学習活動)として、「カードめくり」「ペーパームーブメント」を取り入れた。

「カードめくり」(カードでドン、イメージカルタなどともいわれている)は、偶然に選んだカード(テーマ)で即興的に動くことを楽しむ活動である。多くの指導資料や講習会で取り上げられ、実践成功例も多く、その学習効果が検証されている(松本、1998)(武半・角谷・前田、2011)(赤嶺、2012)(野津、2015)(古川、2015)。また、本調査の指導者教員が、これまでに何度か自身の授業に取り入れ、自信をもって実践できる教材である。よって今回学習活動として選定した。

「ペーパームーブメント」は、「ものを使った表現」であり、A4の紙を使って、学習者が風になり紙を運ぶことを通して「風」の様々な様子やイメージを動きにしていける教材である。これら「ものを使った表現」は、中学校学習指導要領解説(2008)において、中学校「創作ダンス」での多様なテーマの一つとして例示されている。しかしながら、実際には、小学校の表現運動の授業実践でも様々な「もの」が、表現のテーマとして取り入れられている(長谷川、1998)(牛山・伊藤、2008)(長津、2015)(藤田、2015)。中島ら(2012)は、

「ものを使った表現」の特性と意義は、①「もの」の質感を身体と一体化することによる多様な動きの開発、②具体的な存在による心理的・身体的なやり易さ、③他者と触発・連鎖し合う発想の広がり、の三つである、としている。これらは、小学校6年生の発達段階においても実感可能であると考え、今回の学習活動に選定した。

以上のことを考慮し、単元計画を作成した。

#### 4 研究の目的

本研究では、依然として表現運動授業実践に対する難しさを教師も児童も感じており、実際に、表現運動授業が実践されていない状況も踏まえ、できるだけ取り組みやすい単元計画、学習内容を設定した。それらの授業を実践し、特に児童の授業評価や意識の変容に着目し、その学習効果を検討することによって、今後の授業実践のための基礎資料を得ることを目的とする。

## Ⅱ 研究方法

### 1 調査対象及び期間

調査対象は、群馬県内M小学校6年生2クラス（Aクラス20名、Bクラス19名）の計39名である。6年生ではあるが、これまでに表現運動の授業を受けた経験がなく、今回がはじめての表現運動の授業となる。

また、調査期間は、2015年11月である。

### 2 調査項目及びデータの分析方法

#### ① 形成的授業評価

高橋ら（2003）は、授業過程の学習行動や指導行動の事実と子どもの形成的授業評価は有意に関係していると述べている。本研究においても、高橋らの形成的授業評価シートを採用し、授業評価の一つとした。毎時の授業終了後に児童に記入させた。

すべての児童のシートの点数を集計、各授業の「成果」「意欲・関心」「学び方」「協力」の4つの因子および総合評価の推移を分析した。さらに高橋ら（2003）の形成的授業評価の診断基準によって5段階（評定）で評価した。

さらに、形成的授業評価に関係する体育授業場面（マネジメント、学習指導、認知学習、運動学習）を観察

記録した。高橋（2003）が明らかにしているように、子どもの形成的授業評価は、運動学習場面の時間量が多ければ有意にプラスとなり、他の三つの場面の時間量は有意にマイナスとなる。よって、本授業についても、4つの授業場面について、その時間を計算し、割合を算出した。本実践研究は、児童による評価に着目し学習効果を検討することが目的であるが、形成的授業評価に係わる要因として、この体育授業場面の結果も参考とした。

#### ② 学習カード

授業成果を検討する方法としては、学習者の感想から、学習者の内的な状況を把握、推定することもその一つとして有効である。感想に書かれた言葉から、学習者が授業に対してどのように感じ、何を学んだか、などが理解でき、学習内容の採否について検討できる。特定の個人の感想について着目すれば、その学習者の実際に考えていることがわかり、今後どのような指導が必要かを知ることできる（鈴木、2009）。形成的授業評価との併用によって補完的に機能し、より詳細な授業成果の評価ができると考える。

Bクラスの児童には、1～3時間の毎授業後、学習カードの記入をさせた。その感想欄の内容の解釈から、児童の授業に対する意識の変容を検討した。

手続きとしては、鈴木（2009）の分析方法を参考にし、①「楽」「良」「面白」に変換可能な語を抽出し、肯定的、否定的な内容に分けた（人）。②さらに、特徴的なキーワードとなる「できた」「身体を動かす」「友だち」などの語を抽出した（個）。

#### ③ 運動有能感調査

体育の目標は、生涯スポーツの基礎づくりであり、そのために必要な運動に対する愛好的態度は、子どもたちの内発的動機付けによって育成される。岡澤（2003）は、生涯体育・スポーツ実践者の育成には、運動に対する有能感を高めることが重要である、とし、それらの調査票を作成している。本研究においても岡澤（2003）の運動有能感調査票を用い、授業効果を検討した。単元前および単元後に児童に記入させた。

すべての児童の調査票の評価点を集計、運動有能感の「身体有能さの認知」「統制感」「受容感」の3つの因子の推移を分析した。

### 3 単元計画及び主な学習活動

以下に示す内容で授業を実践した（表1）。

表1 主な学習活動

時	1	2	3
	○ウォームアップ：軽快な音楽に合わせて、自由に踊って楽しむ。		
学	○簡単な動きを繰り返し、全身を使って踊る。	○カードをめくって、即興的に動いてみる。	○2枚のカードをめくって即興的に動いてみる。
習	○友だちと関わり合いながら踊る。	○二人組（→グループ）になって動いてみる。	○風になって紙を運ぶ
活		○見せあいと振り返り	

## Ⅲ 結果と考察

### 1 形成的授業評価および体育授業場面

#### ① Aクラス

Aクラスの形成的授業評価の推移および授業の評定を図1、表2に示した。

形成的授業評価の得点の推移について、一元配置分散分析の結果、「成果」は、1時間目と3時間目において有意に上昇した（ $p<0.05$ ）。

評定については、総合評価では、1、2時間目「3」であったが、3時間目は「4」となっており、ほぼ満足できる評価を得た。

「成果」については、1時間目「2」であったのが2時間目には「3」、3時間目には、「4」になっており、授業の進行に合わせ順調に成果の得られた結果となった。1時間目の評定が低いものとなったが、これは、めあてを音楽に合わせて楽しく踊る、友だちと関

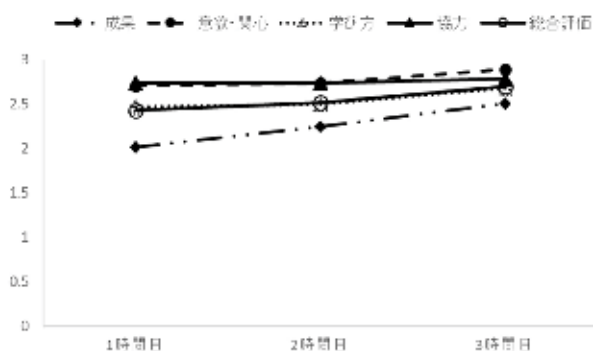


図1 Aクラス形成的授業評価の推移

表2 Aクラス授業ごとの評定

	1時間目		2時間目		3時間目	
	点数	評定	点数	評定	点数	評定
成果	2.02	2	2.25	3	2.51	4
意欲・関心	2.71	3	2.74	3	2.89	4
学び方	2.47	3	2.50	3	2.68	4
協力	2.74	4	2.74	4	2.79	4
総合評価	2.43	3	2.52	3	2.70	4

わって踊るとしており、表現運動の最初の授業として、児童に「楽しい」と思える経験をさせたいと考え、「意欲・関心」に目標を設定した。よって「成果」すなわち技能学習として、子どもたちに明確な課題を提示できなかったことに起因していると考えられる。

「意欲・関心」「学び方」は、1、2時間目は「3」であったが、3時間目は「4」になっている。この因子についても順調に成果が得られたと考えられる。

「協力」は、全授業を通して「4」であった。表現運動での活動のポイントは、友だちといかに円滑にコミュニケーションをとり、肯定的な雰囲気の中で、楽しく表現運動に取り組めるかということであり、本授業では、学習活動での友だちとの人間関係が効果的に行われ、子どもたちが、それらを愛好的に、肯定的に評価したと考えられる。

3時間目については、どの因子においても「4」の評価が得られ、「成果」「意欲・関心」「学び方」「協力」について、おおよそ学習効果の得られた授業といえる。

#### ② Bクラス

Bクラスの形成的授業評価の推移および授業の評定を図2、表3に示した。

形成的授業評価の得点の推移は、総合評価および4つの因子すべてについて、有意差は認められなかった。

評定については、「総合評価」は、1～3時間目まですべての授業において「4」の評価を得た。

「成果」については、1～3時間目まですべての授

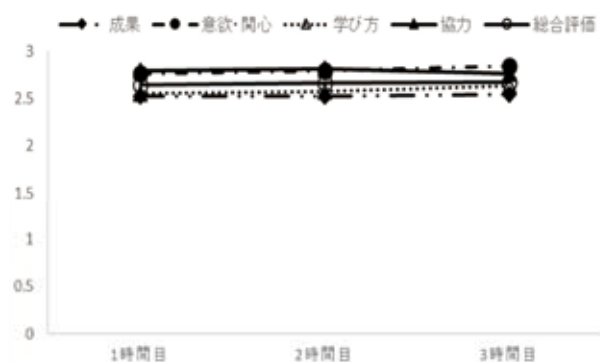


図2 Bクラス形成的授業評価の推移

表3 Bクラス授業ごとの評定

	1時間目		2時間目		3時間目	
	点数	評定	点数	評定	点数	評定
成果	2.53	4	2.53	4	2.54	4
意欲・関心	2.76	3	2.79	3	2.84	4
学び方	2.56	3	2.58	4	2.63	4
協力	2.79	4	2.82	4	2.76	4
総合評価	2.65	4	2.66	4	2.68	4

業において「4」の評価を得た。

「意欲・関心」は、1、2時間目が「3」であったが、3時間目には「4」になっている。

「学び方」は、1時間目が「3」であったが、2、3時間目には「4」となった。

「協力」については、3時間すべての授業で「4」の評価が得られた。これは、Aクラスと同様、友だち間のコミュニケーションが活発に円滑に行われ、児童にとって学習活動が楽しいものであったと考えられる。

3時間目は、すべての「因子」について「4」の評定となり、全3時間の授業のうち最も評価が高い結果となった。この授業は、「ペーパームーブメント」を教材として実践している。この教材特有の「紙」の質感を身体と一体化することによる多様な動きの開発、具体的な「紙」の存在によってイメージを動きにしやすい、さらに友だちとの身体的コンタクトからの発想の広がりを児童が体験できたのではないかと推察される。

### ③ 体育授業場面

AおよびBクラスの体育授業場面時間の割合を表4、5に示した。

Aクラスにおいては、運動学習場面が、3時間目には6割を超え、十分な運動量が確保できたといえ、形

表4 Aクラス授業場面の割合

場面	1時間目	2時間目	3時間目
学習指導 (I)	23.8	16.8	21.2
認知学習 (A1)	18.2	15.6	2.2
運動学習 (A2)	45.6	47.9	65.3
マネジメント(M)	12.4	19.7	11.3
計	100	100	100

(%)

表5 Bクラス授業場面の割合

場面	1時間目	2時間目	3時間目
学習指導 (I)	26.3	27.3	24.4
認知学習 (A1)	2.2	5.9	3.1
運動学習 (A2)	60.2	59.5	61.6
マネジメント(M)	11.3	7.3	10.9
計	100	100	100

(%)

成的授業評価における評定「4」の評価につながったと考えられる。

Bクラスにおいては、運動学習場面がすべての授業において、ほぼ6割を確保でき、それらのことが評定「4」につながったと考えられる。

認知学習場面について、これらの時間は、長すぎたり、頻度が多くなると児童の評価を下げる（高橋、2003）。ただし、教師の発問による児童の思考活動、学習カード記入を通しての学習の振り返りは、「わかる」への必要な学習場面時間となる。Aクラスの3時間目やBクラスの授業に関しては、運動量確保を実現することに重点を置くあまり、認知学習が少なくなっていると推察される。

## 2 学習カードの感想からみる児童の変容

Bクラスの児童の感想から、授業ごとに内容を肯定的・否定的の二つに分け、それぞれの特徴的な語句を抽出し、3時間の変容を示した（図3）。

その結果、3時間の授業を通して、1時間目16名（88.9%）、2時間目18名（94.7%）、3時間目16名（88.9%）の児童が、「楽しかった」「良かった」「面白かった」などの記述をしており、ほぼ9割が授業を肯定的にとらえた。その半面、1時間目2名（11.1%）、2時間目1名（5.3%）、3時間目2名（11.1%）の児童が否定的にとらえた。この「難しかった」の記述は、すべて同児童によるものであった。この児童については、本研究での授業効果が得られなかったと判断される。今後は、その原因について様々な観点から検証し、

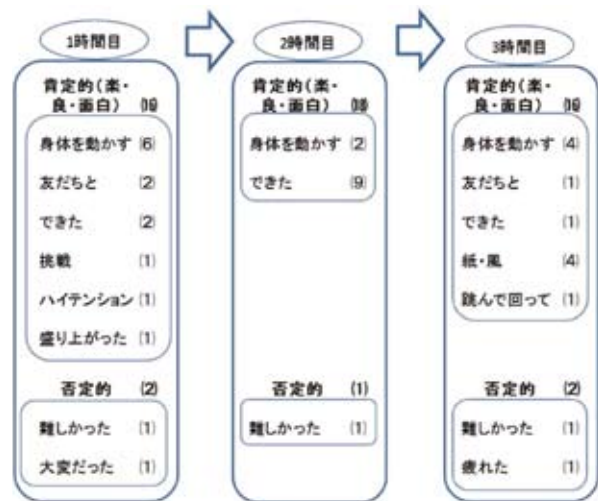


図3 学習カードの記述内容



個別にどのように指導するのか、具体的な手立てを考える必要があることがわかった。

授業時間ごとの肯定的な記述では、1時間目は「身体を動かす」「友だち」「できた」の表現があり、精一杯体を動かした、友だちとの活動が楽しかった、できたという達成感があつたなどと児童自身が考えていたことがわかった。2時間目は、「できた」の表現が多くなった。めあてにおいて、技能目標を設定し、課題を明確にしたことから、児童の中に、「技能」に対する達成感が生じたと推察される。さらに3時間目では、「紙・風」「跳んで回って」などと、教材の内容に踏み込んだ表現がみられ、「ペーパームーブメント」の活動を通してイメージと動きが結びついたのではないかと推察された。

### 3 運動有能感調査

AおよびBクラスの運動有能感の単元前と単元後の推移を図4、5に示した。

Aクラスにおいて、t検定の結果、すべての因子について有意差は認められなかった。本授業においては、子どもたちの運動有能感を向上させることはできなかったといえる。

Bクラスにおいて、t検定の結果、「統制感」について有意に下がった ( $p < 0.05$ )。「統制感」は、自分の努力や練習によって、運動をどの程度コントロール

できるかという認知に関する因子である(岡澤、2003)。元塚(2010)は、統制感について、課題達成のための工夫とその工夫によって得られる成果の関係に働きかけ、子どもたちの内面に「やればできる」「努力すればできる」という自信が表出する、としており、本授業では、課題達成のために考えたり工夫したりしたことが、技能の高まりにつながったという経験が不足していた、と考えられる。

## IV まとめ

本研究では、取り組みやすい単元計画、学習内容を設定し、それらの授業を実践することを通して、特に児童の授業評価や意識の変容に着目し、その学習効果を検討した。

その結果、以下のことが明らかとなった。

- ・ 形成的授業評価および評定は、3時間目の授業においては高評価に推移し、一定の学習成果が得られたと考えられる。しかしながら、評定では、「成果」において、1時間目の授業で「2」であったことがみられ、表現運動における「技能」学習の目標、活動について、さらなる検討が必要である。また、認知学習場面の位置づけについても検討が必要である。
- ・ 児童の感想より、形成的授業評価結果にもみられたように、児童は本授業をほぼ肯定的にとらえた。また、授業ごとに単に楽しいという「意欲・関心」から、できたという「技能」へ進み、さらに、学習内容に対する意識が広がっていることが推察された。
- ・ 運動有能感調査においては、あまり変容がみられず、一つのクラスの「統制感」については有意に下がっており、運動有能感を向上させる指導方略を検討する必要がある。

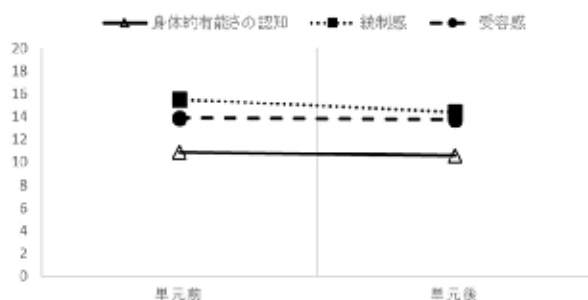


図4 Aクラス運動有能感の推移

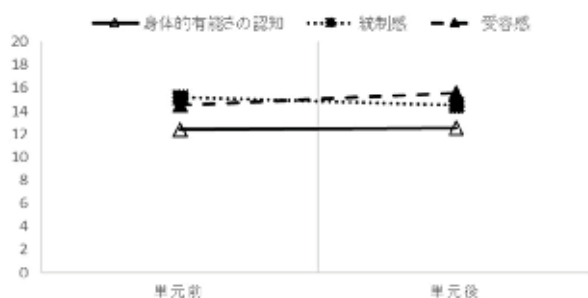


図5 Bクラス運動有能感の推移

以上のことから、本研究での単元計画3時間、主に2つの学習活動の実践という試みは、児童の評価に着目すると、一定の学習効果を得ることができたといえる。しかしながら、「成果」すなわち技能学習としての学習活動や有機的な認知学習の組み入れ、運動有能感育成の指導方略への課題も示唆された。今後も課題の改善、実践および検証を繰り返し、よりよい表現運動の授業の学習指導の在り方を探求していきたい。

## 注

体育授業における表現運動についての調査報告書（2015、群馬県小学校体育研究会・木山）による。この調査は、群馬県の小学校における表現運動授業の実践状況について明らかにすることによって、表現運動のよりよい授業実践への示唆を得ることを目的とし、群馬県17郡市から、それぞれの各学校へ調査票を配布（配信）、同様に回収した。群馬県内小学校325校のうち、323校から回答が得られた（回答率99.4%）。

## 文献

- 1) 赤嶺えりか（2012）表現の楽しさや喜びを味わう授業の工夫－表現運動におけるゴールフリー学習を通して（第3学年）－. 沖縄県立総合教育センター後期長期研修員研究収録、51：1－10.
- 2) 茅野理子（2013）栃木県学校体育におけるダンス指導の現状と課題について－ダンス必修化に関するアンケート調査から－. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要、36：25－32.
- 3) 藤田久美子（2015）動きを引き出す教具のいろいろ. 全国ダンス・表現運動授業研究会編、みんなでトライ！表現運動の授業. 大修館書店：東京、p. 138.
- 4) 古川康成（2011）進んでコミュニケーションを取り合おうとする児童の育成－「習得－活用－探求」型学習スタイルを活用したリズムダンスの実践－. 上越教育大学学校実践研究センター教育実践研究、21：179－184.
- 5) 古川皓介（2015）仲間とともに、踊る楽しさや喜びを味わう表現運動. 女子体育、57（6・7）：16－21.
- 6) 群馬県小学校体育研究会・木山慶子（2016）体育授業における表現運動についての調査報告書. 群馬県小学校体育研究会報告書、1－8.
- 7) 長谷川聖修（1998）中学年 基本の運動. 松本富子・長谷川聖修編著、これは簡単！ダンス・フィットネス 動きづくり. 学事出版：東京、pp. 114－119.
- 8) 国立教育政策研究所（2007）音楽等質問紙調査. 国立教育政策研究所報告書、1－9.
- 9) 松田恵示（2011）小学校女性教師にとっての「体育」の学習指導. 体育科教育、59（12）：26－29.
- 10) 松本富子（1998）中・高学年 遊びとダンス. 松本富子・長谷川聖修編著、これは簡単！ダンス・フィットネス 動きづくり. 学事出版：東京、p. 97.
- 11) 文部科学省（2008）中学校学習指導要領解説保健体育編. 東山書房.
- 12) 文部科学省（2013）学校体育実技指導資料 第9集 表現運動系及びダンス指導の手引き. 東洋館出版社.
- 13) 元塚敏彦（2010）運動有能感を高める指導法略. 高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編、体育科教育学入門. 大修館書店：東京、pp. 110－116.
- 14) 中村恭子（2009）中学校体育の男女必修化に伴うダンス授業の変容－平成19年度、20年度、および24年度の年次推移から－. 日本女子体育連盟学術研究、26：1－16.
- 15) 中島由梨・村田芳子（2012）ダンス学習における「ものを使った表現」の特性と意義に関する研究－新聞紙を使った指導を中心に－. 日本女子体育連盟学術研究、28：1－16.
- 16) 長津芳（2015）ゲームからしんぶんし. 全国ダンス・表現運動授業研究会編、みんなでトライ！表現運動の授業. 大修館書店：東京、p.14.
- 17) 野津美智代（2015）誰もができる！表現運動を目指して. 女子体育、57（2・3）：22－27.
- 18) 岡澤祥訓（2003）子どもの有能感の変化をみる. 高橋健夫編、体育授業を観察評価する. 明和出版：東京、pp. 27－30.
- 19) 大西祐司・長谷川悦示・三木ひろみ・宮崎明世・須甲理生・岡出美則（2013）ナショナルスタンダードに示されたダンス教育のスコープ論. スポーツ教育学研究、32－2：47－58.
- 20) 鈴木一成（2009）小学校における授業改善の試行－4年生表現運動の授業から－. 愛知教育大学保健体育講座研究紀要、34：1－11.
- 21) 高橋和子（2016）改訂期のダンスでいま、何が、どう問題か. 体育科教育、64（3）：16－19.
- 22) 高橋健夫（2003）序章. 高橋健夫編著、体育授業を観察評価する. 明和出版：東京、pp. 1－6.
- 23) 高橋健夫・長谷川悦示・浦井孝夫（2003）体育授業を主観的に評価する. 高橋健夫編著、体育授業を観察評価する. 明和出版：東京、pp. 12－15.
- 24) 武半まゆみ・角谷里奈・前田知美（2011）楽しさや喜びに触れる表現運動. 白旗和也編著、小学校体育授業の重点指導. 明昌堂：東京、pp. 102－105.
- 25) 寺山由美（2007）「表現運動」を指導する際の困難さについて－千葉県小学校教員の調査から－. 千葉大学教育学部紀要、55：179－185.
- 26) 牛山眞貴子・伊藤幸（2008）マイナスの経験がプラスの経験を生む－魅力的なダンスとの出会いが小・中連携のキーワード. 体育科教育、56（2）：39－42.

（きやま けいこ・いしい りか）